

O ensino em tempos de pandemia da covid-19: um olhar das experiências do fazer pedagógico remoto

Teaching in times of covid-19 pandemic: a look at the experiences of remote pedagogical practice

Iara Rafaela Gomes

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, (CE), Brasil

iara.gomes@ufc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3459-580X>

Átila Firmino Dantas

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, (CE), Brasil

atila.dantas@aluno.uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-2183>

Tiago Fernando Gomes Barbosa

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, (CE), Brasil

tiago.fernando@aluno.uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1123-0795>

RESUMO

O presente artigo traz como objetivo discutir e analisar as experiências no fazer pedagógico remoto à luz das legislações produzidas em tempos de pandemia da Covid-19. Tomam-se como pontos de partida as orientações preconizadas em órgãos educacionais, como também as observações empíricas dessas práticas no âmbito escolar. No tocante à metodologia de análise, utilizou-se da abordagem qualitativa, nos remetendo às narrativas, experiências e à análise de documentos oficiais como procedimento para compreensão do fenômeno que ainda se encontra em pleno curso. Em face das restrições impostas pela pandemia e da demanda urgente pela necessidade da não paralisação do ensino, os órgãos competentes passaram a produzir documentos de orientação para os sistemas de ensino públicos e privados visando a continuidade das aulas. Desse modo, a comunidade escolar passou a incorporar em sua rotina plataformas digitais e recursos até então não utilizados no ensino presencial, de modo a permitir a autonomia na gestão dos conteúdos e a incorporação de uma didática ligada à virtualização da aprendizagem. Assim, a flexibilização das medidas relacionadas à extensão do ano letivo, a incorporação em um *continuum*, associado a uma interação de plataformas digitais foram elementos que proporcionaram um novo momento no fazer pedagógico brasileiro. Em sincronia a tudo isso, materializou-se um conjunto de ações preconizadas em documentos nacionais e internacionais de acesso ao ambiente virtual como uma possibilidade de dialogar com as competências e habilidades da educação no século XXI.

Palavras-chave: Ensino, Normativas, Ambientes virtuais.

ABSTRACT

This paper aims to discuss and analyze the experiences in remote pedagogical practice in times of Covid-19 pandemic. The guidelines recommended in the regulations of educational bodies are taken as starting points, as well as the empirical observations of these practices in the school environment. Regarding the analysis methodology, a qualitative approach was used, referring us to narratives, experiences and the analysis of official documents as a procedure for understanding the phenomenon that is still in progress. In view of the restrictions imposed by the pandemic and the urgent demand for the need not to stop teaching, the competent bodies started to produce guidance documents for the public and private education systems, aiming at the continuity of classes. In this way, the community began to incorporate digital platforms and resources that had not been used in face-to-face teaching in its routine, to allow autonomy in content management and the incorporation of didactics linked to the virtualization of learning. Thus, the flexibility of measures related to the extension of the academic year, the incorporation into a continuum, associated with an interaction of digital platforms

were elements that provided a new moment in Brazilian pedagogical practice. In synchrony with all of this, a set of actions advocated in national and international documents for access to the virtual environment materialized as a possibility of dialoguing with the competences and skills of education in the 21st century.

Keywords: Teaching, Normative, Virtual Environments.

1. INTRODUÇÃO

A ruptura na prática docente ocasionada pela pandemia da Covid-19 evidenciou uma transformação nos sistemas de ensino durante o ano letivo de 2020. Em consequência, as redes escolares tiveram de se adaptar às novas demandas, até então nunca vivenciadas. A inserção de novas rotinas no ambiente escolar, o amplo acesso aos meios digitais e à readequação do planejamento didático foram ações emergenciais praticadas durante os meses mais complexos do isolamento social com vistas à não interrupção total do ensino brasileiro.

No período atual, o problema educacional não é de fácil análise. Professores, pesquisadores e sociedade civil têm divergido sobre quais modelos podem ser adotados pelas redes de ensino, em especial, sobre que metodologias devem ser indicadas como requisito mínimo para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo educacional no qual a classe estudantil está inserida.

Para contextualizar nossa reflexão sobre o fenômeno abordado, apontamos dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) referentes a março de 2020, quando se iniciaram as primeiras restrições de circulação de pessoas no mundo, e mais de 95% das crianças na América Latina e no Caribe estiveram fora da escola. Segundo a ferramenta “Rastreador de Recuperação da Educação Global COVID-19”, lançada em parceria com o UNICEF, a Universidade Johns Hopkins e o Banco Mundial, a pandemia da Covid-19 interrompeu a escolarização de cerca de 1,6 bilhão de crianças em todo o mundo em 2020¹. Em pesquisa mais recente, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora a pedido da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, conforme observado, estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental Séries Iniciais da rede estadual de São Paulo têm hoje o mesmo nível de aprendizado em matemática e português esperado para duas séries anteriores.

Tais situações exigem dos sistemas de ensino e do poder público visível esforço em planejar e executar políticas públicas que atenuem o impacto sobre a aprendizagem no período pandêmico, e cabe aos órgãos competentes fomentar instrumentos normativos para orientar as soluções em curto espaço de tempo. Nesse sentido, partimos de algumas questões norteadoras para refletir sobre as experiências adotadas até o presente momento: quais estratégias pedagógicas devem ser utilizadas em períodos de excepcionalidade como o da pandemia do novo Coronavírus? Quais ferramentas devem ser adotadas relativas ao ensino-aprendizagem remoto? Que documentos normativos devem ser formalizados como orientação básica às redes de ensino? Ao final do ensino remoto emergencial, quais práticas podem ser adotadas como permanentes no sistema educacional?

Inegavelmente, o impacto no processo de ensino-aprendizagem possui lacunas com consequências por toda vida escolar, especialmente, por observarmos que os diferentes contextos econômicos, sociais e políticos enraizados nas regiões brasileiras possibilitam realidades diferentes em cada sistema de ensino.

Como já se evidencia, a adaptação das práticas pedagógicas no período da pandemia constitui uma grande dificuldade no sistema educacional brasileiro, porquanto os diversos problemas históricos que marcam o segmento, materializados desde a precária infraestrutura básica das escolas à ausência de formação continuada por parte da equipe docente, representa um desafio cada vez maior durante o período.

O percurso do fazer pedagógico, já tão cheio de sinuosidades, passou a receber novas demandas que, até então, não estavam em rota de execução no modelo presencial, como, por exemplo: a virtualização do ensino, a utilização das plataformas remotas, o uso dos sites educativos, dos jogos, entre outros, os quais se somaram às dificuldades iniciais do ensino e aprofundaram os problemas já existentes.

¹ SCHULER, Paulo. O impacto da pandemia na educação. Site de Bio-Manguinhos. Disponível em <https://referenciabibliografica.net/a/pt-br/example/index/abnt/newspaper-article>. Acesso em: 13 abril 2021.

Conforme é possível observar, partes dessas práticas não tiveram tempo suficiente para adaptações ou, até mesmo, para serem realizadas de forma mais completa como, por exemplo, a formação continuada dos professores. Isso, além de sugerir uma ausência de planejamento, foi também motivo para diversas costuras pedagógicas no ensino, que vão muito além de um período de adaptação e entendimento das melhores ferramentas digitais.

Ao mesmo tempo, como percebemos, o momento também representou uma possibilidade de avanço nas práticas de ensino. Diversos professores desenvolveram metodologias exclusivas às aulas remotas e de maneira assertiva implementaram um conjunto de atividades experimentais que impulsionaram um trabalho direcionado para competências e habilidades específicas já preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

As reflexões que propomos aqui revelam não apenas uma leitura do ensino no período da pandemia do novo Coronavírus, como nos faz atentar para o entendimento de como os sistemas de ensino, com base nas experiências do remoto, poderão desenvolver um novo modelo de aulas baseado na inserção de uma cultura digital e de uma autonomia da comunidade escolar. É nossa preocupação, uma análise mais específica das normatizações que foram produzidas no período de excepcionalidade e de que forma esses documentos balizaram as práticas educacionais nas redes educacionais brasileiras.

Neste cenário, o conhecimento dos documentos norteadores e da continuidade das práticas assertivas após o momento emergencial, por parte do corpo docente, dos alunos e da gestão educacional das escolas, tem como foco orientar e estabelecer um padrão nas práticas pedagógicas futuras, no sentido de melhorar os indicadores do ensino e proporcionar um ambiente mais adequado aos desafios do século XXI.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Na presente proposta, trataremos da abordagem qualitativa, nos remetendo às narrativas, experiências e observações empíricas como procedimento para compreensão do objeto. Nesse aspecto, destacaremos as vivências pedagógicas durante a pandemia, apresentando características da organização do fazer pedagógico e o uso das ferramentas digitais para o ensino remoto emergencial. Aqui, consideramos a essência do ato investigativo em educação, em seu “caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa” (GUEDIN; FRANCO, 2011, p. 103), justamente por entendermos que as práticas pedagógicas impostas aos sujeitos são acumuladas de experiências que redefinem sua realidade.

Na nossa percepção, a abordagem qualitativa na pesquisa em educação, soma diversos processos que partem do “[...] contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE, 1986, p. 11). Nesse sentido, conforme entendemos, a prática docente é um fenômeno complexo, polissêmico e que incorpora no seu fazer as representações e concepções do momento. Assim, dividimos a execução desse trabalho em três momentos distintos e complementares, sobre um modo particular de compreender e discutir o ensino na perspectiva das experiências escolares em tempos de pandemia.

O primeiro momento ocorreu com a análise dos documentos normativos, com base nas orientações dos órgãos competentes da educação brasileira. Nessa perspectiva, nos propomos a entender o que a legislação sugere como um trilhar a ser seguido nas práticas do ano letivo de 2020 e 2021. Ressaltamos, porém: para esse plano metodológico a análise documental apresenta vantagens significativas, especialmente por ser “[...] um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador” (CELLARD, 2012, p. 295). Em outras palavras, os documentos podem servir de guia na compreensão dos caminhos que o pesquisador poderá utilizar a partir do que já está preconizado por um texto normativo.

Utilizamos-nos de Cellard (2012), ao apontar caminhos representativos para que os documentos possam ser úteis à pesquisa, como: I – *Análise preliminar do documento*, quando observamos o texto de forma geral, considerando inclusive imprecisões. II – *O contexto*, em que proporciona ao pesquisador entender a finalidade e a destinação do documento produzido. III – *Análise do(s) autor(es)*, onde é possível identificar elementos das pessoas que produziram, especialmente suas intencionalidades do texto. IV – *A autenticidade e confiabilidade*. Esse ponto torna-se importante por relatar sobre a origem social, ideológica ou interesses particulares do documento.

No segundo momento, imergimos numa compreensão das práticas pedagógicas vivenciadas por diversos segmentos de ensino, em especial, a realidade do sistema educacional no Estado do Ceará. Nessa parte, nos permitimos um olhar atencioso para pensar as metodologias e modelos voltados à manutenção do ensino na pandemia. Em determinadas fases, objetivamos conversas informais com professores, alunos, famílias e gestão escolar, para entender os diversos lados do fazer pedagógico emergencial, justamente por permitir uma fluidez no diálogo e adentrar nas informações num formato que permita a expansão dos dados coletados. Por fim, no terceiro momento, numa perspectiva interpretativa e panorâmica das experiências apresentadas, juntamos a compreensão das medidas e de que formas elas representaram uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem.

3. ORIENTAÇÕES NORMATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Durante o ano letivo de 2020 diversos órgãos competentes à execução das políticas públicas e orientações normativas educacionais no Brasil, entre este, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e no âmbito estadual Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEECE) e até mesmo organizações da sociedade civil, a exemplo do movimento “Todos pela Educação”, somaram esforços na produção de materiais e normativas focados em orientar o ensino durante o período pandêmico.

Pensar instrumentos normativos na execução de ações no âmbito educacional tem como propósito a sistematização das práticas educacionais que possibilitem estratégias específicas à correção ou institucionalização de modelos ao ensino brasileiro. Durante os meses iniciais da pandemia, esses documentos foram elaborados na perspectiva de mitigar os impactos do fechamento das escolas. Assim, mediante experiências internacionais, obtiveram-se modelos possíveis de orientar os estabelecimentos de ensino.

A primeira normativa ocorreu por meio da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), na qual o Ministério da Educação se manifestou sobre a utilização dos meios digitais para o ensino durante o isolamento social. Nesse texto, o destaque foi dado pelo inciso segundo, o qual conforme é de responsabilidade das instituições a “[...] definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados, bem como a realização de avaliações” (BRASIL, 2020a, pág. 39). Como estava visível ali, as instituições deveriam traçar estratégias com base na realidade local. No entanto, essa iniciativa pode ser questionada porquanto outros países já viviam um tempo maior de paralisação. Desse modo, as condições descritas na portaria não trouxeram orientações específicas às redes escolares.

Posteriormente, o próprio MEC alterou as orientações por meio da Portaria nº 345 (BRASIL, 2020b), na qual a principal modificação estava em orientações para o ensino superior, que trazia uma previsibilidade, em caráter excepcional, da substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, em instituições de educação superior integrante do sistema federal de ensino. No nosso entendimento, essa nova portaria atingiu diversos cursos superiores em todo o Brasil, especificamente aqueles carentes do suporte de laboratórios e atividades presenciais específicas. Mesmo com autonomia dada às instituições, a negação e ausência de diretrizes aptas a subsidiar os conselhos universitários tornariam o processo

lento e o apoio ao estudante ficaria com lacunas que até o presente momento ainda estão para ser reparadas.

Conforme observado, a princípio, essas duas portarias, mesmo sem um direcionamento objetivo, representaram ações no sentido de reconhecer a gravidade dos primeiros números da pandemia, porém, não trouxeram uma proposta de acompanhamento por parte do MEC. A ausência de orientação por parte do órgão normativo vai de encontro ao que Saviani (2013) entende sobre como um sistema de controle organizacional educativo deve exercer, sobretudo a partir dos seguintes elementos:

1. Intencionalidade, isto é, organização dos meios e controle das atividades tendo em vista os fins a atingir;
2. Conjunto de elementos articulados entre si envolvendo, portanto, coerência interna e formando uma totalidade. No caso da educação os elementos implicam instâncias normativas, administrativas e pedagógicas, níveis e modalidades de ensino, instituições (escolas) com seus equipamentos materiais e pedagógicos e respectivos agentes;
3. Articulação com a sociedade em que se insere, respondendo às suas necessidades educacionais, o que implica a coerência externa;
4. Normas próprias, isto é, capacidade de autorregulação, o que lhe confere um razoável grau de autonomia (SAVIANI, 2013, p. 11).

Os documentos posteriores tiveram outros objetivos, especialmente para possibilitar uma orientação articulada entre os entes federativos e suas respectivas redes de ensino, no intuito de adequar o calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária, respeitando suas particularidades. Essas orientações, além de nortear a execução das atividades de ensino, também propiciariam a segurança jurídica necessária para que o currículo escolar se mantenha, minimamente, assegurado durante o período emergencial das aulas remotas.

Na análise preliminar, esses documentos possuem como orientação principal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sobretudo no *caput* do artigo 23, incisos primeiro e segundo, nos quais é possível interpretar como as redes educacionais devem se orientar em períodos atípicos e característicos como o ora vivenciado. Conforme o artigo sinaliza:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996, p. 8).

Nesse sentido, a previsibilidade citada na LDB sugere uma formatação capaz de buscar alinhar a realidade a uma emergência. Em outras palavras, o uso dessa normativa se valerá sempre da incursão a uma atipicidade que inviabilize por longos períodos as aulas no formato presencial, como é o caso da crise sanitária vigente, na qual se sugere o isolamento social.

Ainda assim, o que se pode evidenciar é que mesmo com essas indicações para as alterações letivas à luz do artigo 23, os sistemas de ensino não estavam totalmente aptos a promoverem essas orientações sem a existência de uma espécie de guia prático relacionado à rotina das instituições. Ou seja, mesmo a legislação tratando com objetividade os momentos de instabilidade, haveria ainda a necessidade de uma articulação no âmbito federal para que as orientações pudessem ser seguidas de

forma material e com a devida legitimidade a promover mudanças de acordo com as especificidades de cada região brasileira. Tal situação não foi orientada nos primeiros atos administrativos.

Diante disso, carente dessas informações e pelo anseio das redes de ensino, identificamos consoante essas orientações foram supridas num esforço por parte do Conselho Nacional de Educação, órgão que segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 4), na estrutura educacional brasileira, desempenha em suas atividades a “[...] coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação, colaborando com os sistemas de ensino”, o qual formulou o Parecer nº 5/2020² (BRASIL, 2020c) para reorganizar o calendário escolar (dias letivos e carga horária), e permitir, assim, o segmento das atividades educacionais em razão da pandemia da Covid-19.

Ao analisar esse documento, podemos visualizar as garantias das condições básicas do funcionamento das atividades remotas, “[...] especialmente no sentido de ampliar balizas legais que permitam a flexibilização em torno da adoção da oferta educacional não presencial” (BRASIL, 2000c, p. 1). Como destacamos, o parecer legitima a necessidade da continuidade do processo de ensino (mesmo que de forma remota) para que as perdas não se tornem irreparáveis durante o processo formativo básico de educação. Segundo é possível interpretar mesmo com o acionamento do modelo emergencial imposto pelo isolamento social, a continuidade das aulas no formato remoto traz uma possibilidade mínima de manutenção do ensino, salvaguardando os diferentes níveis apresentados pela educação pública e o ensino privado.

O parecer “[...] aborda questões advindas da autonomia do processo legislativo dos entes educacionais” (BRASIL, 2020c, p. 2), isso porque, no âmbito das autonomias dos estados, eles podem de alguma forma orientada, admitir ou estimular ações para a manutenção do ensino remoto, de modo a ampliar ou complementar a perspectiva de aprendizado, corrigindo ou mitigando as dificuldades de acesso à aprendizagem não presencial (BRASIL, 2020c, p. 2).

Assim, o parecer avançou no sentido de objetivar, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, na ideia de:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais; 2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais; 3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020c, p. 80).

Com base nas possibilidades advindas desses objetivos, destacamos uma das medidas que tiveram impacto significativo nas redes de ensino: a implementação do ano letivo *continuum* 2020-2021, em caráter excepcional. Essa medida formulada pelo Parecer no. 2/2020 foi decisiva, pois propiciou aos sistemas de ensino uma flexibilização de normas comuns³ ao ensino presencial, assinalando uma chance de:

Reordenar a trajetória escolar reunindo em “*continuum*” o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior (BRASIL, 2020d, p. 22).

² Parecer correspondente ao processo nº 23001.000334/2020-21, aprovado no dia 28 de abril de 2020 e sua homologação parcial publicada no Diário Oficial da União (DOU) no dia 1º de junho de 2020.

³ Podemos destacar que a junção do ano letivo 2020 e 2021 retirou o peso sobre o corpo docente das escolas, no tocante à finalização dos conteúdos relativos às séries. Isso porque, uma das grandes reclamações no período é que o tempo de aula remoto é diferente do tempo de aula no ensino presencial, e como o ano *continuum*, os impactos sobre essa questão poderiam ser minimizados, tendo em vista a possibilidade de avançar (no tempo necessário) o aprendizado dos alunos.

Para várias redes de ensino, a possibilidade do ano *continuum* representou uma oportunidade de ousar e utilizar diversas formatações de aulas diferentes dos anos anteriores. Ficou disponível, nos termos dos dispositivos legais e normativos, a possibilidade de a escola utilizar metodologias qualitativas efetivando fazeres bem menos rígidos e que facultassem uma discussão e execução mais ampla dos assuntos ministrados, como a seleção de conteúdos que trabalhassem habilidades e competências mais específicas do percurso didático. Desse modo, abria caminhos para aproximar o que está sendo visto em sala de aula da realidade dos alunos.

Em muito dos casos, essas novas medidas não são perfeitas, mas a realidade imposta pela situação emergencial e pelos problemas históricos dificulta a execução de medidas alinhadas totalmente com as experiências previstas em decretos ou qualquer outro documento educacional. Aqui, o processo pedagógico deve ser compreendido dentro das expectativas de um ambiente fora do contexto espacial escolar e, acima de tudo, levar em consideração a inexistência de uma programação e treinamento prévio das redes de ensino para lidar com uma situação emergencial.

Conforme observamos, por exemplo, a possibilidade de realização de atividades pedagógicas em dias preestabelecidos, nos quais normalmente não teria aula, como é o caso dos sábados, foi uma alternativa viável para a contabilidade da carga horária de aulas, embora exigisse por parte da comunidade escolar mais tempo de frente a telas de aparelhos digitais. Mas como relatado no parecer, é uma condição de momento e por isso os abusos deveriam ser avaliados por órgãos competentes (BRASIL, 2020c).

No tocante ao cumprimento da carga horária, o decreto sugeriu como alternativa em seu art. 6º, Seção III:

1. reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência;
2. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais;
3. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020d, p. 52).

Ressaltamos, porém: essas orientações foram reexaminadas nos pareceres 9/2020 e 11/2020, ratificadas na Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020e), e sancionada pela Presidência da República. A pertinência do Parecer no. 9/2020 foi discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia; contudo, essa organização do calendário (mediante uma extensividade dos prazos de isolamento) se dá de maneira a garantir que o objetivo de aprendizagem proposto no currículo escolar possa ser minimamente contemplado.

Outro ponto em destaque foi “[...] considerar que as propostas não aumentem as desigualdades de aprendizado” (BRASIL, 2020e, p. 5). Sobre essa questão, é importante frisar que o uso de um único modelo para um país como o Brasil (detentor de extensa diversidade regional), especialmente quando comparado à educação, tornaria o processo mais complexo e desafiante para as instituições. Ademais, a flexibilização do calendário tem como objetivo máximo aumentar as modalidades de aulas não presenciais (seja por meio de mídia remota ou comunicação), mas também promover o cumprimento da carga horária para garantir e preservar o padrão mínimo do ensino previsto na LDB e na Constituição Federal.

No pertinente ao reexame da organização do calendário letivo previsto no Parecer nº 11/2020, cabe destacar as recomendações e orientações do CNE para o planejamento da volta às aulas. O ritmo de abertura das escolas para modelos presenciais ocorre de forma distinta em diferentes estados e municípios a depender dos indicadores de saúde. Contudo, o CNE sugeriu o:

Estabelecimento de redes colaborativas entre níveis educacionais e entidades públicas e particulares: com o objetivo de desenvolver estratégias curriculares

comuns, compartilhamento de infraestrutura, estratégias avaliativas, organização de processos integrados de capacitação docente e ordenamento de ações e rotinas destinadas ao processo atual e à perspectiva de retorno às atividades pedagógicas ou aulas presenciais (BRASIL, 2020f, p. 19).

Tais recomendações demonstraram um pensar à frente quanto ao retorno, assim tão logo os indicadores sanitários sejam favoráveis. O Parecer nº 11 soma expectativas positivas para esse trabalho de retorno, em especial, porque o desafio de retornar se coloca como questão fundamental ao sistema de ensino brasileiro. A previsibilidade do documento é um grande esforço no sentido de entender como esse aluno voltará, como também que tipo de acompanhamento e avaliação poderá ser utilizado para um completo diagnóstico.

Nesse sentido, o segundo semestre do ano letivo de 2021 é marcado pelo avanço da vacinação dos servidores da educação, bem como do público geral acima dos doze anos, proporcionando o retorno à presencialidade parcial das atividades de ensino e aprendizagem em diversas regiões do país. Para isso, o CNE institui diretrizes nacionais através da Resolução CNE/CP nº 2, de cinco de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), em que as novas condutas das atividades de Ensino e Aprendizagem orientam ações educacionais prioritárias, urgentes e imediatas, e destacam também, pontos relevantes ao retorno híbrido nas escolas de todo o Brasil. Dentre eles, mencionamos os seguintes:

IV - Art. 1º: a realização de procedimento avaliativo diagnóstico sobre o padrão de aprendizagem abrangendo estudantes por ano/série, de modo a organizar programas de recuperação, na forma remota e/ou presencial, com base nos resultados de avaliação diagnóstica;

§ 2º do Art. 2º: O reordenamento curricular deve possibilitar a reprogramação dos calendários escolares de 2021 e 2022, cumprindo de modo contínuo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada fase, etapa, ano/série, nível e modalidade.

Art. 4º: que dispensa, em caráter excepcional, diante da situação específica da persistência da pandemia da COVID-19: I - na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei nº 9.394/1996; e II - no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do art. 24 da LDB, sem prejuízo da qualidade e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, desde que cumprida a carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas anuais.

§ 1º Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos componentes curriculares de cada curso de cada etapa, mediante uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária (BRASIL, 2021g, p. 1).

As recomendações propõem, de maneira geral, um aumento da comunicação com divulgação de protocolos e esquemas e calendários que mostrem à comunidade transparência sobre o processo de retorno às aulas presenciais em modelo híbrido. Também menciona o acolhimento aos estudantes, caso eles retornem com estresse pós-traumático ocasionado pela situação emergencial imposta.

Tanto o diálogo com a família quanto a rede de cobertura social mantida pela escola são fatores determinantes para que os alunos possam ser monitorados, e assim, abrir caminhos para adoção de estratégias de recuperação. Todas as indicações constantes nas portarias e decretos, somadas às ações em âmbito estadual e municipal, apontam no sentido de proporcionar a manutenção mínima de condições para realização de aulas no período de isolamento. Entretanto, esses documentos precisam estar em constante atualização no debate público.

4. EXPERIÊNCIAS DO FAZER PEDAGÓGICO NO ENSINO REMOTO

Evidentemente, a velocidade das transformações ocorridas no período da pandemia refletiu diretamente no fazer pedagógico em sala de aula. Concepções sobre o formato de aulas mais adequado, metodologias utilizadas para o ambiente remoto e a intercessão do papel do professor, do aluno e da família são as práticas que modificam a rotina escolar durante a experiência do ensino remoto e têm exigido cada vez mais uma postura experimental do sistema educacional brasileiro em face dos problemas apresentados.

Na seção anterior, a imersão nos documentos normativos nos dá base a uma estrutura de trabalho que permite em momentos de excepcionalidade a possibilidade de mudança ante os paradigmas existentes no período pré-pandemia. Para Freire (2014, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Esse posicionamento por mais retórico que pareça, traduz diversos momentos enfrentados por professores e alunos no dia a dia das experiências do ensino remoto. Ao abrirem as salas de aulas digitais, muitos professores exerciam duplamente o caráter do processo de ensino-aprendizagem, pois estavam ali para executar um trabalho relacionado à transmissão do conteúdo, mas, sobretudo, se destacavam no ofício do aprender algo novo.

Diante desse caráter duplo do ensino, mas também da aprendizagem, a ideia desenvolvida por Freire (2014) se materializou de forma contundente no cotidiano escolar. A pedagogia da autonomia, que, em sua essência, traduz a possibilidade da troca mútua entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, sob uma base autônoma, tornou-se a alegoria principal desses tempos de ensino remoto.

A virtualização do ambiente escolar, em especial a sala de aula, foi compreendida por muitos como algo não passível à estrutura educacional brasileira; contudo, o que se viu durante o período, foi uma reinvenção do ofício da docência, associado aos novos processos de aprendizagem. A figura do professor, apontada por muitos na sociedade pós-industrial como uma profissão finita (LIBÂNEO, 1998), volta-se ao centro das atenções, por se colocar como o meio de acesso a uma massa de estudantes isolada, momentaneamente, dos espaços da escola.

Numa realidade até então desconhecida, os novos papéis assumidos pelos professores, levaram todos a experimentarem uma nova forma de organização, na qual a comunicação por vias digitais foi o primeiro elemento a ser praticado de modo a não penalizar o aluno pelo distanciamento da sala de aula física.

Muitos professores adotaram as plataformas digitais não apenas como um local de fornecimento de materiais para acesso aos alunos, mas também como instrumento instantâneo de troca de conhecimento, gestão das atividades e proximidade com os alunos. Esse caráter tecnológico proporcionou uma imersão em tempo recorde a um movimento de virtualização da sociedade, o qual Levy (1997, p. 2) descreve como “[...] modalidades do estar junto”, a constituição do ‘nós’, e nos chama mais atenção ainda, que a digitalização das mensagens e a extensão do ciberespaço desempenham um papel capital na mutação em curso (LEVY, 1997).

Essas mutações, quando associadas ao ensino, proporcionam segundo Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 4) “[...] a essência da educação digital em rede, já que não requerem uma confluência do professor e de seus estudantes no espaço e no tempo”, propiciando, assim, a flexibilidade necessária imposta pelo modelo vigente. Contudo, nos meses iniciais, sobre as atividades a serem desenvolvidas, o que se observou foi uma preocupação por parte dos professores de estarem presentes e darem continuidade às aulas, em um modelo que até então, resistia em não ser utilizado em período anterior à pandemia.

Esse ponto, especificamente, ganhou destaque com o passar dos meses da pandemia, pois com as experimentações ao longo das práticas e a perda do receio em ousar nas plataformas, os professores foram adquirindo cada vez mais habilidades e inserindo práticas pedagógicas que refletiram diretamente na absorção dos conteúdos, e, também, num maior engajamento dos alunos.

Nesse sentido, boa parte dos professores utilizou no período das aulas remotas diversas formas para melhorar o tempo virtual de aula e tornar esse momento o de maior motivação para os alunos. Se analisarmos esse modelo do ponto de vista pedagógico, conforme podemos mensurar, a linguagem adotada nesse tipo de conteúdo se adequou a um imaginário dos alunos à realidade presente. Em outras palavras, a utilização da possibilidade de jogos, *quiz*, a anexação de materiais em diversos tipos de arquivos, a disponibilização de *links*, *chats*, como também o acesso às aulas ao vivo entre outras modalidades didáticas digitais, propiciaram a aproximação a uma cultura digital inserida nas últimas décadas em todo o mundo e que ainda carecia de rotina no ambiente escolar.

Ainda numa perspectiva analítica das práticas adquiridas no período de aulas remotas, no entendimento de Rodrigues, Monteiro e Moreira (2013, p. 4), essas plataformas são “[...] espaços onde são mobilizadas e integradas diferentes dimensões pedagógicas, servindo de interface para as interações entre os alunos e o professor”. Ou seja, mesmo com a dificuldade do manuseio das plataformas, de acesso à internet, entre outras, tais experiências das atividades remotas demonstraram uma possibilidade real de aprendizagem dos alunos, sobretudo se ela dispuser das orientações necessárias para ser desempenhada.

Consoante percebemos que o papel do professor e da escola na construção do ambiente digital é fator decisivo para absorção dos conteúdos ministrados e o desenvolvimento do ensino. Contudo, esse processo ativo deve ser associado a uma estrutura familiar que facilite a operacionalidade das condições de ensino em ambiente doméstico. Aqui, temos nos aproximado das ideias de Cavalcanti (2017, p. 67), segundo o qual “[...] o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno”. Desse modo, facilita o caminho desejável a uma troca de saberes e entendimento da realidade na qual o aluno está inserido no cotidiano.

Entretanto, em períodos em que o espaço da escola, que se define a partir da socialização e encontro de culturas, está temporariamente suspenso, a família entra como via catalizadora para que essa proposta apresentada pelo ensino remoto se materialize nos tempos atuais.

A mediação executada pelos eixos professor, aluno e família torna a prática pedagógica em períodos de pandemia necessária ao aluno no intuito de dimensionar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem em ambiente externo. Neste cenário, a participação da família é ponto decisivo para que o aluno crie uma rotina em seu ambiente doméstico e gere as condições indispensáveis para desempenhar o trabalho escolar. Essa tríade desenvolvida na pandemia é preconizada também em documentos oficiais, como é o caso da Constituição Brasileira ao assegurar:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Como podemos evidenciar, a figura presente da família em comunicação com a escola é fator decisivo para criação das estratégias que funcionalizem o aprendizado remoto. Trata-se de uma prática que foi favorecida ao longo dos meses e representou, do ponto de vista formativo, a compreensão da posição da família no contexto escolar. Lembramos: a função integralizadora da família no ambiente formativo escolar merece um aprimoramento e não deve ser um ponto desperdiçado no período pós-pandemia.

Pais e alunos buscam aperfeiçoar essa estratégia mediante uma comunicação escolar. Conforme observado, os sistemas de ensino desenvolveram estratégias de orientação que facilitaram o trabalho do corpo docente e proporcionaram resultados satisfatórios ao longo do ano letivo de 2020. Mas essa relação não era inteiramente amistosa. Nos meses iniciais do isolamento, um dos

questionamentos mais frequentes das famílias, por exemplo, estava na incapacidade de desempenhar o ofício do professor. Estabelecia-se, então, um travamento na relação dual da família com a escola.

Ademais, como observamos, o uso de tecnologias de informação, o empreendimento dos professores com eixo facilitador do processo e a presença da família no período de aulas remotas são fatores impulsionadores para a continuidade das aulas no período da pandemia. Assim, a realidade se apresenta e se modela de acordo com o que torna possível para cada nível de ensino.

5. CONCLUSÃO

Em tempos de pandemia, as transformações no fazer pedagógico, assim como várias outras rupturas no sistema educacional brasileiro, representaram uma dinâmica jamais pensada num período de transição tão curto como no ano letivo de 2020. No âmbito dos decretos referentes à Covid-19, o ensino remoto desempenhou uma função essencial na continuidade das práticas do ensino diante da exigência do isolamento social.

Em virtude da demanda urgente pela necessidade da não paralisação do ensino, os órgãos competentes passaram a produzir documentos que orientassem os sistemas de ensino públicos e privados para a continuidade das aulas em face das restrições impostas pela pandemia.

A comunidade escolar (professores, gestão escolar, alunos e família) passou a incorporar em sua rotina plataformas digitais e recursos até então não utilizados no ensino presencial, numa possibilidade de exercer uma autonomia na gestão dos conteúdos e a incorporação de uma didática ligada à virtualização da aprendizagem.

Dessa forma, a flexibilização das medidas relacionadas à extensão do ano letivo, a incorporação em um *continuum*, associado a uma interação de plataformas digitais foram elementos que proporcionaram um novo momento no fazer pedagógico brasileiro. Junto a isso, não desconsideramos as dificuldades impostas e as desigualdades vigentes no sistema de ensino, mas materializou-se um conjunto de ações preconizadas em documentos nacionais e internacionais de acesso ao ambiente virtual como uma possibilidade de dialogar com as competências e habilidades da educação no século XXI.

Mesmo com o emprego em larga escala dos recursos digitais, é urgente pensar em uma estrutura formativa que atenda à comunidade escolar no manejo adequado do ensino remoto. É indispensável, portanto, a presença do professor, como um elo seguro à seleção de conteúdo e utilização dos recursos que se adequem à realidade dos alunos.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos financiamentos dos projetos CAPES PGPSE Proc. 88887.123947/2016-00: Sistemas Ambientais costeiros e ocupação econômica do Nordeste; CAPES PRINT Proc. 88887.312019/2018-00: Integrated socio-environmental technologies and methods for territorial sustainability: alternatives for local communities in the context of climate change; e Programa CAPES/FUNCAP Proc. 88887.165948/2018-00: Apoio às Estratégias de Cooperação Científica do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1996). **Lei Nº. 9.394, de 1996**. [Brasília], DF, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria nº 343, 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia no Novo Coronavírus – COVID-19**. Diário Oficial. Brasília, DF, 17 mar. 2020a. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020>

248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020. Acesso em: 15 abr. 2020. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Portaria nº 345, 2020. **Altera a Portaria MEC nº 343**, de 17 de março de 2020. Diário Oficial. Brasília, DF, 19 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 abr. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2/2020, 2020. **Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 10 de dezembro de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Brasília, DF, 11 dez. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=85201&Itemid=866>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2020, 2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 8 jun. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, 2020. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul. 2020f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2/2020, 2020. **Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 ago. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Art nº 227, de 2010. **Capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso**. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_227_.asp. Acesso em: 6 maio 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. *In. Educação geográfica: teoria e prática docentes*. 3.ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (trad.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: 34, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MORE. **Mecanismo online para referências, versão 2.0**. Florianópolis: UFSC: Rexlab, 2013. Disponível em: <http://www.more.ufsc.br/>. Acesso em: 28 jun 2021.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, [S.L.], n. 34, p. 351-364, 3 jun. 2020. University Nove de Julho. DOI: <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>.

RODRIGUES, Ana Paula; MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. Antônio - Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: teoria e prática. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior** [Em linha]. ISSN 1647-032X. n.º. 26 jul 2013, p. 3-24. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2744>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 29, n. 2, nov. 2013. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em: 05 mai. 2021. DOI:<https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43520>.

UNICEF. **Covid-19: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe**. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>. Acesso em: 7 abr. 2020.



Informações sobre a Licença

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da Licença de Atribuição Creative Commons, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

License Information

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which allows for unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, as long as the original work is properly cited.